

Seminario Institucional Nuevas Perspectivas en la Evaluación en el Nivel Superior

*Institutional seminar education:
New Perspectives on Evalation in
Higher*

*Luis Antonio Lozano**

Durante los días 28, 29 y 30 de julio del 2010, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizó el Seminario Nuevas Perspectivas en la Evaluación en el Nivel Superior, impartido por la reconocida investigadora y consultora argentina Ana Atorresi. Este evento se propuso como un espacio para la reflexión en torno al papel que puede desempeñar la evaluación en el contexto universitario para introducir mejoras en la enseñanza y los aprendizajes, con el fin de proponer estrategias tendientes a la superación de los graves problemas de deserción y prueba académica por la que pasa un alto número de estudiantes de la institución.

Se consideró oportuno contar con la presencia de Ana Atorresi dada su experiencia en evaluación de los aprendizajes, su participación como coordinadora de las áreas de Lectura y Escritura del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación de la OREALC-Unesco. Además, porque ha sido consultora del área de evaluación de ministerios de educación y organismos estatales de Chile, Colombia, El Salvador y Perú, del Grupo Latinoamericano del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (Unesco). Actualmente es profesora asociada del Instituto de Investigaciones en Evaluación de la Universidad Católica de Uruguay, docente de la Maestría en Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Quilmes y del Diploma Superior en Constructivismo y Educación de Flacso, Argentina. Ha recibido en dos ocasiones el Premio a la Producción Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires.

El Seminario asumió como punto de partida que "La investigación y el debate sobre políticas de cambio educativo han demostrado la importancia de las prácticas de evaluación de los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes", teniendo en cuenta que "en el campo de la educación ya está fuera de discusión la necesidad de fortalecer el rol de los docentes como evaluadores, el valor de la evaluación frecuente y de la retroalimentación al estudiante y a la institución para mejorar los aprendizajes".

1 Profesor titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: luislozano2004@yahoo.com.

Por consiguiente, la evaluación puede considerarse una herramienta reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto permite diagnosticar situaciones, detectar debilidades y fortalezas en el grupo de estudiantes o en el método de enseñanza, reorientar las prácticas pedagógicas, corroborar los resultados alcanzados y demás. El docente debe prever desde la etapa del diseño de la evaluación qué va a evaluar, por qué hará determinados recortes de contenidos y no otros, qué instrumentos serán los más adecuados para sus fines, qué referentes conceptuales usará para elaborar los instrumentos y los juicios de valor, qué uso hará de los resultados, cómo los comunicará para garantizar su aprovechamiento, cómo incidirán esos resultados en ese momento de la vida académica del estudiante, etcétera. Todas estas decisiones que conforman la manera de evaluar y que deben formar parte de su planificación se fundamentan en una concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje.

Dadas las múltiples implicaciones de la evaluación para todos los protagonistas del proceso educativo, esta cobra sentido a partir de las acciones que sus resultados orientan o promueven cuando tienen consecuencias para los evaluados. Estas consecuencias afectan directamente tanto en el plano personal como social, de allí la importancia de que el docente produzca evaluaciones de alta calidad, claras, confiables, válidas para los objetivos que se han planteado. Elaborar propuestas de evaluación que consideren todos los aspectos implicados, desde la etapa del diseño hasta el plan de utilización, demanda tiempo y dedicación por parte del docente. En este seminario nos proponemos compartir, discutir y esbozar algunas propuestas al respecto.

Bajo estos presupuestos, el Seminario se trazó como objetivos principales:

- Diferenciar y analizar las implicaciones de los diferentes enfoques evaluativos: evaluación por criterios, evaluación normativa o evaluación de progresos

para identificar y discutir los referentes o marcos de la evaluación.

- Analizar propuestas y proyectos de evaluación auténtica adecuados al referente.
- Analizar y formular criterios de evaluación e indicadores de logro del referente.
- Analizar la inseparabilidad de contenidos y de procesos cognitivos en las tareas que se proponen a los estudiantes a los fines de evaluarlos.
- Discutir la utilidad de las matrices de valoración como expresión de los criterios de evaluación anticipados a los estudiantes y para retroalimentar resultados y promover la autonomía.
- Discutir la validez de los instrumentos de evaluación tradicionales en cuanto a su concepción del aprendizaje y la enseñanza.
- Analizar nuevos instrumentos de evaluación, que integran procesos cognitivos complejos, contenidos relevantes, uso de las nuevas tecnologías y un perfil de egresado que apunta a la integración en los usos sociales reales del saber.
- Analizar críticamente los sesgos del docente al calificar y la necesidad de ponderar las tareas o consignas desde el punto de vista conceptual.

Cabe destacar en el evento la reflexión suscitada en torno a las características y diferencias existentes entre los enfoques de evaluación y, particularmente, la necesidad de profundizar sobre la evaluación auténtica, teniendo en cuenta que las prácticas evaluativas que realizamos en nuestras instituciones educativas son evaluaciones tradicionales unimodales, en su mayoría identificadas en dos grandes grupos: uno, el de los llamados “cuisés”, previas, tareas o trabajos académicos; otro, el de los exámenes o pruebas “objetivas” basadas en normas orientadas a verificar el logro de contenidos, objetivos y resultados o para comparar, entre poblaciones de estudiantes, los puntajes o posiciones individuales o de instituciones a través de estrategias psicométricas organizados en niveles cuantitativos de rendimiento académico superior, alto, medio o bajo. Se trata, por consiguiente,

de evaluaciones perversas que discriminan, excluyen y sancionan académica y socialmente a estudiantes que no tuvieron las mismas condiciones, ambientes y procesos académicos y socioculturales para obtener éxitos en su rendimiento académico.

Características de las evaluaciones tradicionales

Lecciones orales, previas o pruebas escritas sin retroalimentación individual y grupal en las que la evaluación consiste en señalar errores y colocar los puntajes o calificaciones correspondientes, la información evaluativa generada no es útil para el aprendizaje, sino solo para la certificación de los estudiantes; se encuadran siempre y solamente en la heteroevaluación, y expresan que la evaluación es un proceso separado de la enseñanza; son endógenas, pues tienen existencia solo dentro del ámbito escolar o académico.

Evalúan productos y rendimientos; evalúan contenidos declarativos o factuales ("temas"); valoran especial y positivamente el pensamiento reproductivo; el único objetivo es demostrar lo que se sabe; no tienen en cuenta la motivación; las instrucciones son con frecuencia ambiguas o generales ("comente"); no incluyen retroalimentaciones que sirvan para reconocer las razones de los aciertos y falencias y para subsanar estas últimas; ejercen una función de control social que discrimina, excluye y sanciona al estudiante y también al profesor; es una evaluación no dialógica ni formativa.

Dadas las limitaciones de las evaluaciones tradicionales, Atorresi identifica la necesidad de reconceptualizar la evaluación como una estrategia pedagógica orientadora y no sancionadora, asumiendo la evaluación como proceso complejo mediante el cual se pretende conocer cómo, qué y para qué el alumno aprende, valora su aprendizaje y decide ajustar sus acciones de aprendizaje, derivadas de la evaluación (Rivas, 1997). Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre

los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado que se erigen como sujetos protagónicos de la acción evaluativa. La evaluación es un proceso de regulación y autorregulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un saldo pedagógico tanto para el estudiante, como para el profesor.

Clases y tipos de evaluación

Se denomina evaluación por "criterios" a aquellos temas, objetivos, metas, desempeños y logros que importa evaluar; los "indicadores de desempeño" son los enunciados que expresan la evidencia empírica de un logro o la ausencia de aprendizajes o conocimientos. La evaluación normativa es aquella que pretende ordenar y clasificar estudiantes entre sí. Cuando se comparan países, regiones, instituciones y estudiantes entre sí, esto aporta información fundamentalmente estadística pero no permite conocer y retroalimentar individualmente los procesos de aprendizaje del estudiante para su mejoramiento académico, personal y social. Por otra parte, la evaluación formativa permite identificar las áreas, aspectos o procesos críticos de aprendizaje, su superación y mejoramiento; la evaluación de progreso permite a los estudiantes y a los docentes identificar los avances obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación certificativa permite identificar y establecer el grado o nivel académico en que fue promovido el estudiante de un grado a otro o de un ciclo o nivel educativo.

Funciones de la evaluación auténtica

Diagnosticar las condiciones socioculturales del contexto escolar, académicas y motivacionales del estudiante, del ambiente escolar y del aula; orientar, regular, promover el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes; evaluar los niveles cualitativos de desarrollo académico teóricos y prácticos de los estudiantes; retroalimentar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; proporcionar información a los actores directos estudiantes y docentes e indirectos pa-

dres de familia y otras organizaciones e instituciones para mejorar la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje; servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa: aportar al mejoramiento de los procesos pedagógicos y didácticos, al estímulo y la productividad académica, a las prácticas cotidianas de trabajo y de la acción intercomunicativa de los docentes y estudiantes; ajustar, cuando sea necesario, las estructuras curriculares o planes y programas de estudio, así como las estrategias y procesos pedagógicos y didácticos.

Evaluaciones auténticas, dinámicas, participativas, innovadoras y democráticas

Dentro de la categoría de “evaluación auténtica” se destacan las siguientes características: el contexto de las tareas es un referente fundamental a tener en cuenta; este debe o puede existir realmente. Las tareas deben tener sentido para los estudiantes, deben ser significativas y más allá del entorno educativo. Las tareas que deben realizarse son auténticas, es decir, son tareas que uno podría realizar o realiza realmente a lo largo de un proceso o procesos, diversos y variados, según los caminos que cada uno pueda o desee escoger, y con materiales específicos para el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes. Es conveniente plantear más de una opción de tarea; se debe plantear y evaluar diferentes fases y momentos de los procesos, incluso para certificar. Los criterios evaluativos y las instrucciones deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas.

Una forma de evaluar el trabajo de los estudiantes es mediante una plantilla de evaluación que permite a los profesores calificar una tarea determinada y ofrece retroalimentación específica y formativa a los estudiantes con metas claras, valoración acorde con tareas específicas que involucren a los estudiantes en el proceso del aprendizaje y la evaluación. La evaluación se centra en los procesos y en las estrategias que con-

duzcan al estudiante a los aprendizajes exitosos; los resultados, por lo tanto, también pueden ser variados, porque esto es lo que ocurre realmente.

Rúbricas, planes, guías y observaciones para la evaluación

En los tiempos medievales, una rúbrica era un conjunto de instrucciones o un comentario adjunto a una ley o a un texto litúrgico. El término “rúbrica” es un conjunto de guías de valoración o calificación para evaluar el trabajo de los estudiantes. Típicamente, una rúbrica contiene una escala de puntos que es posible asignar al valorar un trabajo, en un continuo de calidad: los números altos usualmente se asignan a los mejores desempeños y, en general, las escalas utilizan los números o calificaciones 4, 5, o 6 como los puntajes más altos, y 1 o 0 como los más bajos.

Las rúbricas o guías evaluativas responden a las siguientes preguntas: ¿Con qué criterios debería juzgarse el desempeño de los estudiantes?, ¿dónde y qué deberíamos buscar para juzgar el logro de un desempeño?, ¿cómo es el rango de calidades del desempeño?, ¿cómo podemos determinar en forma válida, confiable y justa la calificación que debería otorgarse y su significado?, ¿cómo deberían describirse los diferentes niveles de calidad y lo que distingue a un nivel de otro?

Los criterios son los temas, actividades o trabajos que cualquier desempeño estudiantil debe cumplir para ser considerado exitoso; definen qué significa cumplir con los requisitos o indicadores de una tarea. Observemos la siguiente tabla, en la que se establecen los criterios, desempeños niveles y calificaciones posibles. Este modelo general de planeamiento estratégico de las evaluaciones sirve como un referente que debe ser adaptado a los requerimientos de una determinada disciplina.

Niveles Criterios	Nivel 1 Calificación 1-2	Nivel 2 Calificación 3-4	Nivel 3 Calificación 5-6	Nivel 4 Calificación 7-8	Nivel 5 Calificación 9-10	
Realización de tareas o trabajos escritos Solución de problemas matemáticos	Falta evidencia de preparación y organización La explicación no es comprensible Cometer errores de cálculo importantes El estudiante expone la cuestión estudiada pero no la describe completamente.		Comienza el problema apropiadamente pero puede no lograr completarlo u omitir partes significativas del problema Puede no lograr mostrar una comprensión completa de las ideas y procesos matemáticos implicados Puede realizar trabajos de rango intermedio, que omiten o son deficientes		Da una respuesta bastante completa con explicaciones razonablemente claras Muestra comprensión de las ideas y procesos involucrados en el problema Identifica los elementos más importantes del problema Presenta sólidos	Da una respuesta completa con una explicación clara, coherente y no ambigua Incluye un diagrama claro y sencillo

Niveles Criterios	Nivel 1 Calificación 1-2	Nivel 2 Calificación 3-4	Nivel 3 Calificación 5-6	Nivel 4 Calificación 7-8	Nivel 5 Calificación 9-10	
Realización de tareas o trabajos escritos	No ofrece conclu- siones para responder pre- guntas	Estos trabajos son deficientes en dos o más criterios	En uno de es- tos cuatro criterios: er- rores de cál- culo serios; puede hacer mal uso o no lograr usar	Completa el prob- lema satisfacto- riamente, pero la explicación puede ser confusa	Argumentos de apoyo El estudiante de- scribe la cuestión estudiada y pro- vee razones para justificar su importancia	Identifica todos los elementos importantes del problema
Solución de problemas matemáticos	1- Las palabras usadas no reflejan el prob- lema La información no es perti- nente El estudiante realiza la ex- posición sin ex- poner cuál fue la pregunta o su importancia El tema no es claro y no se exponen con- clusiones	Tiene serios problemas de organización y coherencia Trabajos con serios y repetidos er- rores de es- tructura y con- tenido Comienza, pero falla en completar el problema: Hay ciertos in- dicios de pre- paración y de organización	puede hacer mal uso o no lograr usar términos matemáticos; la respuesta puede reflejar una estrategia inapropiada para resolver el problema	La argumentación no es completa El diagrama es poco claro Comprende las ideas matemáticas subyacentes Usa las ideas en forma efectiva, casi satis- factoria	Aporta una can- tidad adecuada de información para apoyar las conclusiones obtenidas y de- scriptas Hay evidencia de preparación, organización y fundamentación	Presenta fuertes argu- mentos de apoyo Respuesta competente El estudi- ante describe claramente la cuestión estu- diada y provee razones fuertes para justificar su im- portancia Aporta infor- mación es- pecífica para apoyar las con- clusiones obtenidas Hay fuerte evidencia de preparación, organización del tema

Evaluación contextualizada

Se llama “contexto” a las características y condiciones o necesidades de tiempo, lugar y estado de unos actores determinados. Los actores pueden estar todos presentes, o uno o más de ellos pueden estar en la conciencia de los demás. Tienen entre sí ciertas relaciones y realizan acciones encuadradas en su tiempo y en su espacio y en otras condiciones, como su educación, su nivel socioeconómico, su ocupación, etcétera. A lo largo de la historia los “mismos” fenómenos fueron caracterizados de diferente forma porque los actores de ese contexto los moldeaban de acuerdo con su tiempo y su lugar; uso comillas porque, de hecho, desde el momento en que cambian los actores y sus sistemas de pensamiento, cambia el contexto o fenómeno. En síntesis, señala la autora, un contexto es la relación descriptiva y comprensiva de unos actores en un tiempo, en un espacio y con un rol determinado.

Evaluación inicial diagnóstica

De acuerdo con Atorresi, el conocimiento previo es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el proceso del aprendizaje puede concebirse como lo que hacemos para conectar e integrar una nueva comprensión con el conocimiento existente, y sirve para identificar el conjunto de hechos que un estudiante ha acumulado en su casa y en grados anteriores. El conocimiento previo también incluye patrones de lenguaje y formas de pensar que los estudiantes desarrollan por medio de sus roles sociales y sus experiencias culturales. Igualmente comprende las experiencias, conceptos y prácticas previas del estudiante.

Evaluación de desarrollo

La evaluación de desarrollo es aquella que permite al estudiante adquirir, construir y aplicar los aprendizajes; para ello es necesario, por una parte, la comprensión y aplicación de conceptos y, por otra, la transferencia de estos. La transferencia se refiere a la capacidad de los estudiantes para utilizar los aprendizajes y cono-

cimientos en contextos y situaciones nuevas.

La transferencia es obviamente una meta del aprendizaje puesto que, como interroga Atorresi, ¿de qué sirve el conocimiento si no podemos acceder a él o no podemos aplicarlo? Sin embargo, los estudios de la capacidad de los estudiantes para utilizar información pertinente, incluso de una lección reciente en la que hubo aciertos, son notoriamente decepcionantes las respuestas de los estudiantes.

Evaluación formativa y de regulación de procesos para el éxito académico

Según Atorresi, para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que estos vayan logrando identificando las áreas críticas de su proceso de aprendizaje, tanto en los campos de los fundamentos metodológicos, como en los conceptuales y los prácticos.

De acuerdo con la teoría cognitiva, quienes aprenden construyen el conocimiento conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento. Los esquemas mentales, en el cerebro o la mente, sirven para organizar el conocimiento para que cuando después se necesite lo recuperemos y utilicemos en situaciones problemáticas; y los procesos ejecutivos, llamados metacognición, permitan monitorear y manejar su propia comprensión y aprendizaje a quienes aprenden en forma colectiva e individual.

Un modelo sociocultural del aprendizaje surge de un renovado interés en el trabajo de Vygotsky (1978), quien se ocupa de la naturaleza social del aprendizaje y en la idea de hacer que los estudiantes desarrollen habilidades a través de una participación mediada socialmente, en actividades prácticas llenas de significados. La evaluación formativa es más que una etapa de recolección de datos; responde a tres momentos del aprendizaje: dónde está el estudiante, a dónde quiere llegar, cómo puede llegar y cómo puede verificar sus dominios de aprendizaje; para ello el docente modela

el antes (objetivos del aprendizaje), el durante (cómo del aprendizaje) y el después del aprendizaje (condiciones, productos y resultados de la evaluación); establece las responsabilidades de los estudiantes y las condiciones de su trabajo académico (aprender haciendo en el aula, con la ayuda del grupo de estudiantes y del profesor) y de la evaluación de sus aprendizajes y, por último, que los estudiantes sean capaces de supervisar su propio mejoramiento.

En la evaluación formativa se requiere que la retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje - y no al final, cuando ya se terminó el aprendizaje de ese tema - ; maestro y alumnos deben tener una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje, y puede significar que la calificación debe quedar en suspenso durante la etapa formativa. Para que haya una retroalimentación eficaz, es necesario que los maestros sean capaces de analizar el trabajo del estudiante e identificar los patrones de errores y las lagunas que más atención requieren.

Evaluación de progreso

Los progresos del aprendizaje son importantes para monitorear y asesorar el desarrollo académico, social y cultural de los estudiantes, reuniendo datos básicos sobre sus logros y dificultades, así como la forma de superar problemas de aprendizaje.

Evaluación certificativa

Atorresi plantea que una prueba certificativa puede ser auténtica, cuando es el resultado del trabajo del estudiante y la asesoría del docente, lo cual conlleva altos niveles de satisfacción y éxito para ambos actores. La decisión de certificar y promover a un estudiante implica una gran responsabilidad institucional y social, pues de alguna manera lleva implícitos el sello de la imagen corporativa de la institución educativa y de la calidad de los egresados, así como su prestigio profesional.

Planificación de la evaluación

Para planificar un proyecto de evaluación formativa, plantea la autora que se requiere responder inicialmente a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendizajes me propongo que mis estudiantes alcancen?, ¿cuáles considero que ya han alcanzado y van a profundizar o incorporar ahora?, ¿por qué tengo esa meta y esos aprendizajes y en qué medida se encuadra en el currículo y mi planificación para su desarrollo?, ¿qué producto(s) final(es) auténtico(s) podría(n) evidenciar esos aprendizajes significativos en alumnos y grupos de alumnos con diferentes características?, ¿qué fases de trabajo, momentos y productos parciales auténticos son necesarios para que los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades y las nuevas habilidades que adquieran, lleguen a desarrollar el producto o los productos finales, y las estrategia para evaluar la marcha del proyecto y hacer retroalimentaciones?, ¿cómo puedo favorecer la coevaluación o evaluación entre pares, y la autoevaluación o evaluación del estudiante respecto de su propias estrategias de trabajo?, ¿de qué medios y materiales simbólicos y de qué tecnologías pueden valerse los estudiantes?, ¿cómo puedo evaluar el éxito del proyecto?

Presentación del proyecto al estudiante

De acuerdo con Atorresi, la presentación del proyecto a los estudiantes es una “traducción” de las decisiones tomadas durante la planificación que incluye las siguientes partes: contexto pertinente, productos finales esperados; fases de trabajo; instrucciones de trabajo para cada fase; materiales, recursos y medios; información oportuna sobre criterios de evaluación; instrumentos de evaluación pertinentes acordes con los procesos de enseñanza y aprendizaje; instrumentos de evaluación para uso de los estudiantes.

Los anteriores planteamientos y su discusión en el Seminario Institucional sobre Nuevas Perspectivas en la Evaluación en el Nivel Superior, sin duda alguna, constituyen un punto de partida fundamental para replantear las prácticas de evaluación en la Facultad de Ciencias y Educación en la perspectiva de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en beneficio de la formación de docentes y estudiantes.

Referencias

Shepard Lorrie, A. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R. (Ed.), Educational measurement (623-646). Universidad de Colorado. Brennan ACE/Praeger Westport.

Wiggins, G. (1998). Rúbricas para la evaluación. En Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass.